

Makale Gönderim Tarihi: 19.09.2018
Makale Yayımlanma Tarihi: 15.12.2019

Makale Kabul Tarihi: 15.08.2019
Aralık 2019 • 9(3) • 408-433

Öğretmenlerin İş Motivasyonu Kaynakları: Ölçek Geliştirme Çalışması

Burcu YAVUZ TABAK*
Kübra YENEL***

Emre SÖNMEZ**
Adnan KAN****

Öz. Bu çalışmanın amacı, seçili motivasyon teorileri temel alınarak öğretmenlerin iş motivasyonu kaynaklarını belirleyen bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu kapsamda, ölçme aracı Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, McClelland'in İhtiyaçlar Teorisi ve Vroom'un Beklenti Teorisine dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma geçerliği için; uzman görüşüne başvurulmuş, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA için 272 öğretmen ve DFA için 417 öğretmenden oluşan iki farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grupları maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapı geçerliği sonuçlarına göre; ölçek 33 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler sırasıyla "ihtiyaç", "inanç", "güç", "teşvik" ve "başarı" olarak belirlenmiştir. Beş faktörlü bu ölçeğin varyansın %66.21'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. DFA uygulaması sonucunda ölçeğin genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu görülmüştür. Yapılan uygulamalar ve analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve psikometri açısından yeterli değerlere sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları, motivasyon kuramları, ölçek geliştirme.

* Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8153-2767>, Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, burcuuyavuz_85@hotmail.com

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2853-7956>, Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, emresonmez@gazi.edu.tr

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4237-9763>, Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, kubranyenel@gmail.com

**** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3610-0033>, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, adnankan@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğretmenlerin iş motivasyonu, eğitim sistemleri açısından mesleki bilgi ve beceriler, eğitim kaynakları ve stratejileri ve öğretmen performansı için önemli bir bileşen olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte öğrenci motivasyonu (Pelletier, Séguin-Lévesque ve Legault, 2002) ve okula ilişkin birçok faktörle (Ofoegbu, 2004; Wentzel ve Miele, 2009) yakından ilişkili olması sebebiyle öğretmen motivasyonunun belirlenmesi ve artırılması bu konuda çalışma yapan araştırmacılar (Hoy, 2008; Müller, Alliata ve Benninghoff, 2009; Neves De Jesus ve Lens, 2005; Watt ve Richardson, 2008), uygulayıcılar ve politika yapıcılar tarafından sıklıkla gündeme getirilmektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonunun belirlenmesi; meslek yoluyla bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim-öğretim performansının iyileştirilmesi açısından oldukça önem arz etmektedir (Ololube, 2006). Ayrıca iş motivasyonunun belirlenmesi eğitimsel amaçlara ulaşmak, eğitim reformlarını uygulayabilmek ve öğrenci motivasyonunu sağlayabilmek için temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ancak, iş motivasyonunun belirleyicilerinin ve sonuçlarının ölçülmesinin karmaşık olduğu, çünkü bu motivasyonel süreçlerin doğrudan gözlemlenemeyen ve hedef kazanımını etkileyebilecek olan çeşitli örgütsel ve çevresel engellerinin bulunduğu belirtilmektedir (Bennell, 2004).

Öğretmenlerin iş motivasyonu açısından; (i) işin özellikleri, (ii) çalışma koşulları ve (iii) mesleğin imajı konuları hem mesleğe başlama hem de meslekten ayrılmadaki ortak üç konu olarak belirtilmektedir (Müller vd., 2009). Kyriacou ve Coulthard'ın (2000) bireylerin öğretmenlik yapmalarını sağlayan motivasyonel seçimler hakkındaki bulgularında üç temel faktöre ulaşılmıştır. Bunlar; (1) öğretim etkinliğiyle ilgili bilgi ve deneyim aktarımı gibi içsel nedenler, (2) çalışma koşulları, özerklik, ücret seviyesi, iş güvenliği ve statüsü gibi dışsal nedenler ve (3) çocukların başarılı olmasına ve eğitim olarak sosyal açıdan değerli bir meslek olarak düşünülmesine duyulan istek gibi özgecil nedenler olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımında beklenti, değerler ve duygusal unsurlar gibi motivasyonel faktörlerin farklı etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011).

Hackman ve Oldham (1976), bireylerin işlerinde etkili bir şekilde çalışmalarını sağlayacak içsel motivasyon sürecini üç değişken açısından ele almaktadır. Bunlar; (a) içsel olarak motive olmuş iş davranışlarının gelişmesi için çalışanların psikolojik durumları, (b) bu psikolojik durumları oluşturabilen işlerin özellikleri ve (c) kişinin karmaşık ve zorlayıcı bir işe ne kadar pozitif tepki vereceğini belirleyen bireysel özelliklerin nitelikleri olarak ifade edilmektedir. Motivasyonel süreçler birçok faktörü içeren kompleks bir yapıya sahip olduğundan, öğretmenlerin rol ve sorumlulukları göz önüne alındığında, motivasyonel süreçlerin tespit edilmesi oldukça karmaşık ve güç bir durumdur. Öğretmen motivasyonu ve iş tatmini üzerine birçok çalışmayı inceleyen Bishay (1996); öğretmen motivasyonunun yalnızca ücret ve ödüllendirme odaklı ele alınmasının başarısız bir yaklaşım olduğunu, aksine bu olgunun yeni fikirler denemek,

sorumluluklar üstlenmek ve özerk bir çalışma ortamına sahip olmak ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen motivasyonuna ilişkin farklı ölçme araçlarının geliştirildiği ve bu araçlarla iş doyumunu, iş stresi ve öğrenci motivasyonu gibi okula ilişkin birçok değişken arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir (Bishay, 1996; Davis ve Wilson, 2000; Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson, 2008; Neves De Jesus ve Lens, 2005; Öztürk ve Uzunkol, 2013; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011; Yılmaz, 2009; Wu, 2012). Alanyazında oldukça fazla ölçek bulunmakla birlikte örnek oluşturan bazı ölçme araçları ve özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Alan Yazında Yer Alan Bazı Araçlar

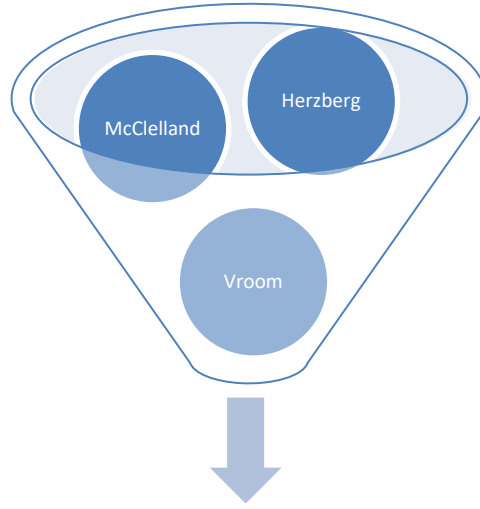
Referanslar	Ölçme Aracı	Boyutlar	Çalışma Grubu
Öztürk ve Uzunkol (2013)	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı Takdir edilme ve mesleki mutluluk Meslekten kaçınma Mesleği özümseme 	İlkokul Öğretmenleri
Neves De Jesus ve Lens (2005)	Öğretmen motivasyonu (Teacher Motivation)	<ul style="list-style-type: none"> Mesleki katılım Hedef Değer Başarı Beklentisi 	İlköğretim öğretmenleri
Yılmaz (2009)	Öğretmen iş motivasyonu	<ul style="list-style-type: none"> Ekip Uyumu İşle bütünleşme Kuruma Bağlılık Kişisel Gelişim 	İlköğretim öğretmenleri
Wu (2012)	Öğretmen motivasyonu (Teacher Motivation)	<ul style="list-style-type: none"> İçsel motivasyon Dışsal motivasyon 	İlköğretim öğretmenleri

Farklı teorik yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen bu ölçme araçları aracılığıyla öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek ise öğretmenlerin var olan motivasyon düzeylerini değil, onları işe motive eden faktörleri ve önem derecelerini belirlemektedir. Diğer taraftan doğrudan öğretmenlerin iş

motivasyonlarını ölçmeye yönelik bazı çalışmalarda ise, diğer çalışanlar için geliştirilen iş motivasyonu ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir (Ertürk, 2016; Yılmaz, 2009). Öğretmenlerin farklı bir meslek alanı olduğundan hareketle bu çalışmada doğrudan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu ile çalışılması önemli görülmektedir. Ayrıca alanyazında tüm eğitim kademelerindeki öğretmenler için kullanılacak spesifik bir ölçeğe de rastlanılmamıştır. Tüm bu nedenlerle öğretmenleri motive eden faktörleri ve bu faktörlerin önem derecesini belirleyen, aynı zamanda birden çok motivasyon teorisinden sentezlenen bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında öğretmenleri motive eden faktörleri belirleyen ve motivasyon teorilerini sentezleyen bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ölçek çalışmasının alandaki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Öğretmenleri neyin ve hangi süreçlerin motive ettiğini anlamak ve motivasyonel faktörlerin önem düzeyini belirlemek yöneticiler, öğretmenler ve araştırmacılar için kayda değer bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca teorik olarak sentezlenen motivasyon yaklaşımlarından yola çıkarak; çalışmanın okul yöneticilerine çalıştıkları öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını öğrenme fırsatı sunması açısından kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Teorik Alt Yapı

Alanyazında araştırmacılar tarafından geçerliği kabul edilen birçok motivasyon kuramı yer almaktadır (Adams, 1965; Alderfer, 1972; Bandura, 1977, 1997; Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1959; Locke ve Latham, 2002; Maslow, 1954; McClelland, 1961; McGregor, 1960; Vroom, 1964). Her bir teorisyen insanları motive eden şeyin ne olduğu konusunda kendi deneyimlerine dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu açıdan her bir teori motivasyon olgusuna yönelik farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırma kapsamında, motivasyon teorilerinin farklı bakış açılarının dar sınırlılığının ötesine geçmek ve farklı yaklaşımları bütünleştirmek için sentez bir öğretmen iş motivasyon ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin teorik alt yapısı üç motivasyon teorisine dayanmaktadır. Bu teoriler; (i) Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, (ii) McClelland'in İhtiyaçlar Teorisi ve (iii) Vroom'un Beklenti Teorisi'dir (Şekil 1).



Şekil 1. Teorik Alt Yapı

Çalışma kapsamında temel alınan motivasyon teorilerinin seçimi, üç temel gerekçeye dayanmaktadır. İlk gerekçe, seçilen motivasyon teorilerinin iş motivasyonu çalışmalarında en çok kullanılan teoriler olmasıdır (Aksoy, 2006; Bassett-Jones ve Lloyd, 2005; Dieleman, Cuong ve Martineau, 2003; Udechukwu, 2009). İkinci gerekçe, iş motivasyonu olgusunu bütüncül bir bakış açısıyla ele almak için hem kapsam hem de süreç motivasyon teorilerine yer verme isteğidir (Örneğin; McClelland'ın ihtiyaçlar teorisi kapsam teorileri arasında yer alırken Vroom'un Beklenti teorisi süreç teorileri arasında yer almaktadır). Motivasyon teorileri, özünde bireyi motive eden nedenler (kapsam teorileri) ve motivasyonun gerçekleştiği süreçler (süreç teorileri) bakımından motivasyonu açıklamaktadır. Motivasyona ilişkin kapsam kuramları, çalışanları iş yerinde neyin motive ettiğine odaklanırken, süreç kuramları ise motivasyonun nasıl oluştuğuna, yani motivasyon sürecine odaklanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu yönüyle geliştirilen ölçek kapsamında iş motivasyonuna ilişkin nedensel ve süreç odaklı faktörlerin belirlenmesi mümkün olacaktır. Son gerekçe ise, motivasyonel süreçlerin yeni teori ve yaklaşımların eski yaklaşımlarla sentezlenmesi ve yeni paradigmalara değerlendirilmesi gerektiği (Kanfer, 1990) görüşünden yola çıkarak tarihsel olarak eski ve yeni teorilerin sentezlenmesi amacıdır. Bu gerekçeler ışığında, öğretmenlere yönelik iş motivasyonu ölçek geliştirme süreci Herzberg, McClelland ve Vroom'un motivasyon teorileri üzerine temellendirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Motivasyon, belirli bir amaca ulaşmaya yönelik olarak enerji, istikamet ve kararlılık içeren kişisel çabaların ortaya konduğu bir süreç olarak ifade edilmektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Bu açıdan Robbins ve diğerlerine (2013) göre motivasyon üç önemli unsur içermektedir: enerji, istikamet ve kararlılık. Motive olan bir insan ortaya bir çaba koyar ve çok çalışarak enerji sarf eder. Bu enerjinin yoğunluğu kadar kalitesi de

önemlidir. Bu amaçla, çabaların örgüte fayda sağlayan istikamete yönlendirilmesi gerekir. Son olarak motivasyon belirli bir kararlılık gerektirir. Çalışanların örgütsel amaçları başarmaya yönelik çabalarında süreklilik beklenir (Robbins vd., 2013). İş motivasyonu kavramı, motivasyon teorileri kapsamında incelenen bir çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). İş motivasyonu genel olarak bireyin var olmasının yanında işle ilgili davranışları başlatmak ve biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirlemek üzere enerjik güç olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, birey ile çevre arasındaki etkileşimden kaynaklanan psikolojik bir süreçtir (Latham ve Pinder, 2005).

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş motivasyon kaynaklarını belirlemek için Herzberg'in (1959) çift faktör teorisi, McClelland'ın (1961) ihtiyaçlar teorisi ve Vroom'un (1964) beklenti teorisi temel alınmıştır. Bu motivasyon teorilerinin teorik varsayımlarına kısa bir göz atmak gerekmektedir. Herzberg'in Çift faktör teorisi, iş tatminini sağlayan ve iş tatminsizliğine yol açan faktörler üzerine temellendirilmiştir. Herzberg, Mausner ve Snyderman (1959) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, insanların işleriyle ilgili iyi hissettikleri zaman verdikleri cevaplarla kötü hissettikleri zaman verdikleri cevapların birbirinden önemli derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, bir kısım özellikler iş tatminiyle ilişkiliyken diğerleri iş tatminsizliğiyle ilişkili bulunmuştur. Bu kapsamda çalışanları motive eden faktörler (tatmin ediciler) ile iş tatminsizliğine yol açan (hijyen) faktörler belirlenmiştir. Tanınma, takdir edilme, başarı, işin niteliği, yetki ve sorumluluk alma, terfi olanakları motivasyonel faktörlere örnek olarak verilebilir. Herzberg ve diğerlerine göre (1959) motivasyonel faktörlerin varlığı bireyin tatminini hızlandırıcı etkide bulunurken; hijyen faktörler (denetim, ücret, statü, örgüt politikaları, çalışma koşulları, iş güvenliği, kişiler arası ilişkiler, kişisel hayat) ise, tatminsizliği ortadan kaldıran, çalışanları motive etmekten çok onları yatıştıran faktörler olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda hijyen faktörler, çalışma ortamında varlığıyla insanları tatminsizlikten koruyan ancak motive olmayı garanti etmeyen faktörler olarak düşünülebilir. Herzberg ve diğerlerine göre bireyleri işleriyle ilgili motive etmek istiyorsak işin kendisi veya sonuçlarıyla ilgili motivasyonel faktörleri kullanmak gerekmektedir. Bunlar içsel olarak ödüllendirici faktörlerdir.

McClelland (1961) ihtiyaçlar teorisinde insanların (i) başarı, (ii) güç ve (iii) ilişki olmak üzere sonradan kazanılan üç temel ihtiyacı olduğunu ileri sürmektedir. Robbins ve Judge (2013) başarı ihtiyacının gelişme güdüsü ve belirlenmiş birtakım standartlara ulaşma isteğiyle alakalı olduğunu ifade etmiştir. Robbins ve Judge (2013) ayrıca güç ihtiyacının başkalarını etkileyerek belirli bir yönde davranmalarını sağlama ve kontrol etmeyle; ilişki ihtiyacının ise diğerleri ile yakın, samimi ilişkiler kurma ve ait olma güdüsüyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu teoriye göre bireylerde bu güdülerin tamamı veya birkaçı olabilir. Hatta belirli dönemlerde veya durumlarda bazı güdüler diğerlerine göre daha baskın gelebilir. Bu teori kapsamında en çok başarı güdüsü üzerinde durulmuş ve çeşitli araştırmalara (Rudhumbu, 2014; Urdan ve Maehr, 1995) konu olmuştur

Son olarak Vroom'un (1964) beklenti teorisinde bireysel davranış, davranış sonuçlarının birey tarafından algılanan değerlerine göre açıklanmaktadır. Vroom, iş motivasyonunu süreç açısından incelemekte ve üç aşamalı olarak kavramsallaştırmaktadır: (i) gayret-performans ilişkisi, (ii) performans-ödül ilişkisi ve (iii) ödül-kişisel hedefler ilişkisi. Buna göre birey, çabalarının olumlu bir performans değerlemesiyle sonuçlandığında, bu performansın ücret artışı, prim, terfi gibi ödüllerle desteklendiğinde ve bu ödüllerin kişisel hedeflerine uyumlu olduğunda motive olmaktadır. Robbins ve diğerleri (2013) beklenti teorisinde, bireysel motivasyonu açıklayabilecek evrensel bir ilkenin var olmadığını, dolayısıyla yöneticilerin çalışanlar açısından neyin çekici olup olmadığını anlaması gerektiğini ileri sürmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunu ölçen geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bölümde, ölçek geliştirme süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için iki farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. AFA için çalışma grubu tüm kademelerde görev yapan 272 öğretmenden oluşmaktadır (Tablo 2). Bu kapsamda, farklı demografik özelliklere (cinsiyet, yaş vs.) ve eğitim kademelerine (okul öncesi, ilkökul, vs.) göre öğretmenlere ulaşarak maksimum çeşitlilik sağlamak amaçlanmıştır. DFA için çalışma grubu 417 öğretmenden oluşmaktadır. DFA çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 2.

AFA Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	108	39.7
	Kadın	164	60.3
Yaş	21-30 yaş	86	31.6
	31-40 yaş	130	47.8
	41 ve üstü	56	20.6
Eğitim kademesi	Okul öncesi	13	4.8
	İlkokul	74	27.2
	Ortaokul	130	47.8
	Lise	55	20.2
	Toplam	272	100.0

Tablo 2 incelendiğinde AFA çalışma grubu cinsiyet, yaş ve eğitim kademesi bakımından farklı özelliklere sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte çalışma grubunda kadın öğretmenler (%60.3), 21-40 yaş arası (%79.4) öğretmenler ile ortaokul öğretmenleri (%47.8) çoğunlukta yer almaktadır.

Tablo 3.

DFA Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	149	35.7
	Kadın	268	64.3
Yaş	21-30 yaş	143	34.3
	31-40 yaş	197	47.2
	41 ve üstü	77	18.5
Eğitim kademesi	Okul öncesi	13	3.1
	İlkokul	112	26.8
	Ortaokul	200	48
	Lise	92	22.1
	Toplam	417	100

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubu cinsiyet, yaş ve eğitim kademesi bakımından farklı özelliklere sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, çalışma grubunda kadın öğretmenler (%64.3), 21-40 yaş arası (%81.5) öğretmenler ile ortaokul öğretmenleri (%48) çoğunlukta yer almaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

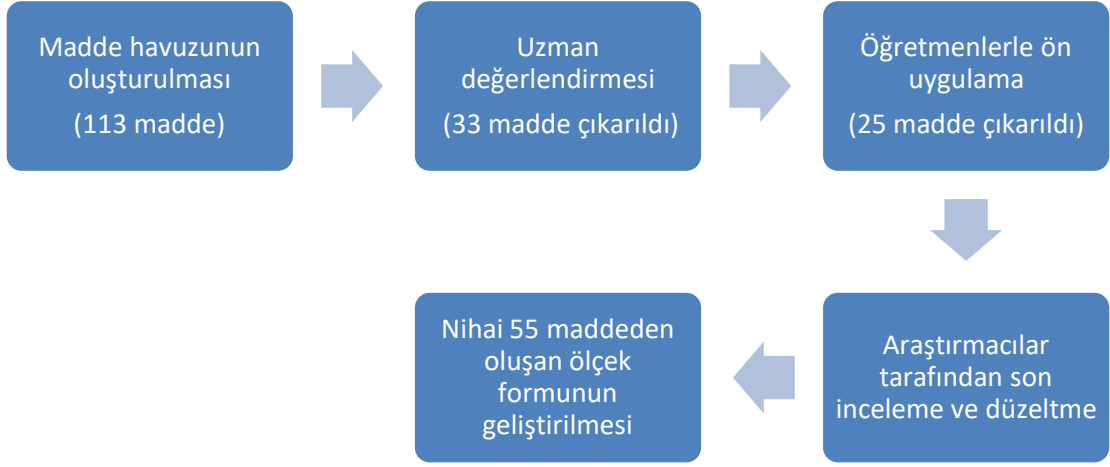
Ölçek geliştirme süreci için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, motivasyon kavramı kapsamı altında teoriler ve içerikleri incelenmiştir. İş motivasyonu alanyazınına hâkim olan ve sık kullanılan üç teori belirlenmiştir. Bu teoriler; (i) Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, (ii) McClelland'in İhtiyaçlar Teorisi ve (iii) Vroom'un Beklenti Teorisi'dir. Sonrasında teorilerde yer alan tanımlar ve göstergeler belirlenmiştir (Tablo 4). Bu tanım ve göstergelerin ifade edilmesinde kolaylık sağlaması açısından 9 kişilik bir öğretmen grubuna kendilerini mesleklerine nelerin motive edebileceğine ilişkin sorular sorulmuştur. Alanyazın taraması ve grup çalışması sonucu, iş motivasyonuna yönelik tanım ve göstergeler dikkate alınarak 113 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Tablo 4.

İş Motivasyonu Göstergeleri

Kuram	Gösterge	Örnek madde
1. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> Hijyen Faktörler (Şirket politikaları ve yönetim, denetim, amirlerle ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iş koşulları, ücret, özel yaşam, statü, güvenlik) Motivasyon Faktörleri (başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, terfi, gelişme) 	Mesleğimin heyecan verici olması
2. McClelland'ın İhtiyaçlar Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Güç ➤ İlişki ➤ Başarı 	Bu okulda başarı için bana fırsat verilmesi
3. Vroom'un Beklenti Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gayret-performans ✓ Performans-ödül ✓ Ödül-kişisel hedef 	Bu okulda çabalarımın fark edilmesi

Ölçek formu üç aşamalı bir stratejiyle belirlenmiştir (Şekil 2). İlk olarak, oluşturulan 113 maddelik form iş motivasyonu alanında bilgi sahibi eğitim yönetimi alanından 4 uzman, ölçme ve değerlendirme alanından 1 uzman ve Türkçe eğitimi alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda 33 madde formdan çıkarılmış, 12 madde de düzeltilerek form yeniden düzenlenmiştir. İkinci olarak, 80 maddeden oluşan form üzerinde araştırma maddelerinin çalışma grubunca anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla tüm kademelerde görev yapan 25 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, öğretmenler tarafından muğlak, açık olmayan veya birden fazla anlam içeren 25 madde ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak ise, tüm maddeler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve 55 maddeden oluşan form 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Bu dereceleme, ölçekte her bir ifadenin katılımcılar için ne düzeyde önemli olduğunu belirtmesi açısından "hiç (1)", "az (2)", "biraz (3)", "çok (4)" ve "çok fazla (5)" şeklinde düzenlenmiştir.



Şekil 2. Ölçek geliştirme süreci

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması araştırmacılar tarafından online ve basılı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada AFA çalışması için online olarak 121, basılı olarak 151 olmak üzere toplam 272 veriye ulaşılmıştır. İlk veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler AFA için düzenlenmiş, yanlış ya da eksik girildiği düşünülen kayıp verilere EM algoritmasına göre değerler atanmıştır. Analiz sürecinde veri ayıklama, açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

İlk analizler tamamlandıktan sonra DFA için tekrardan sahaya çıkmıştır. Madde sayısının en az on katına ulaşabilmek amacıyla öğretmenlere 420 anket uygulanmıştır. Veri temizleme işlemlerinin ardından 3 anket yönergeye uygun doldurulmaması sebebiyle veri setinden çıkarılmış ve geriye kalan 417 anket DFA'ya tabi tutulmuştur.

3. BULGULAR

3.1 Geçerliğe İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında geçerlik çalışması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak uygulama öncesi kapsam geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin sağlanması için oluşturulan madde havuzu iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda önerilen ekleme ve çıkarmalar yapılmış ve üç teoriye yönelik madde kapsamının geçerliği sağlanmıştır.

İkinci olarak çalışma kapsamında yapı geçerliğini test etmek için AFA gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerininin AFA yapmak için uygunluğunu saptamak

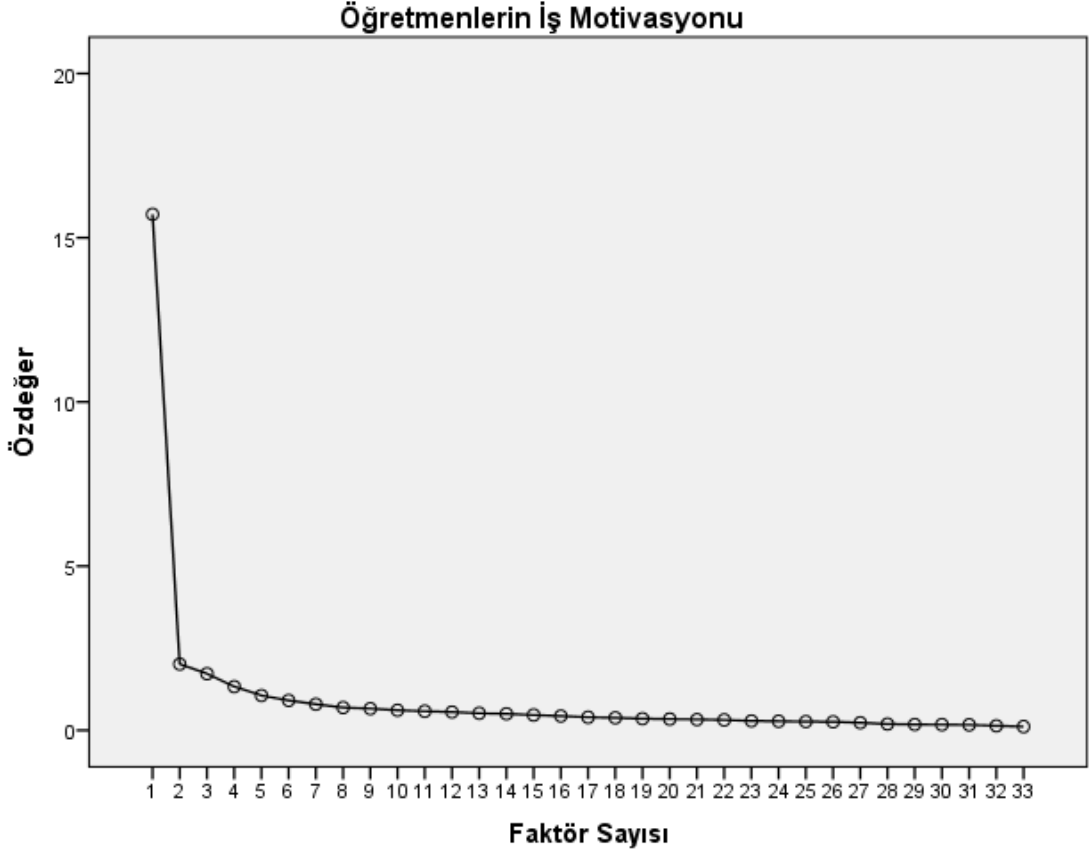
üzere KMO katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .96 olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde .50 veya .60 değerinin alt değer olacağı belirtilmektedir. Örneğin, Kaiser (1974) faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için KMO değerinin 0.5'ten büyük olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Bu durumda gözlenen .96'lık KMO değeri, önerilen KMO değerinden yüksektir. Bartlett's Sphericity testi, araştırma verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Böylece chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma kapsamında yapılan analiz sonucunda Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11939.04$; $p \leq .00$). Bu bağlamda ölçeğin deneme formu verilerinin, açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Birinci AFA Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8
Özdeğer	25.37	2.65	2.29	1.83	1.50	1.32	1.20	1.02
Açıklanan Varyans	46.13	4.82	4.17	3.33	2.73	2.40	2.18	1.87
Açıklanan Toplam Varyans	67.63							

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 8 faktör altında toplandığı görülmüştür (Tablo 5). Bu 8 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %67,63'tür. Açımlayıcı faktör analizi varimax döndürme esas alınarak yapıldığında ise bazı maddelerin hiçbir faktöre yük vermediği, bazı maddelerin birden fazla faktöre yük verdiği ve bazı yük değerlerinin ise .40'ın altında olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci AFA sonucunda, varimax döndürme esas alınarak geriye kalan 33 maddenin 5 faktörde toplandığı görülmüştür (Şekil 3).



Şekil 3. Faktör Yapısı Grafiği

Tablo 6'da ikinci AFA'ya ilişkin maddelerin faktör yükleri sunulmuştur. Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az $|.40|$ olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2003). Buna göre, birinci boyut faktör yükü $.47$ ile $.77$ arasında değişen 14 maddeden; ikinci boyut faktör yükü $.55$ ile $.78$ arasında değişen 8 maddeden; üçüncü boyut faktör yükü $.49$ ile $.81$ arasında değişen 5 maddeden; dördüncü boyut faktör yükü $.74$ ile $.79$ arasında değişen 3 maddeden; beşinci boyut faktör yükü $.65$ ile $.77$ arasında değişen 3 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın $\%66.21$ 'ini açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın $\%23.62$ 'sini; ikinci faktör toplam varyansın $\%16.58$ 'ini; üçüncü faktör toplam varyansın $\%9.51$ 'ini; dördüncü faktör toplam varyansın $\%9.18$ 'ini ve beşinci faktör toplam varyansın $\%7.32$ 'ini açıklamaktadır.

Tablo 6.

İkinci AFA Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Faktör Adı	Madde	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
İhtiyaç	58	Okulun temiz olması	.770				
	56	Okulun güvenli bir yer olması	.757				
	59	Okulumda demokratik bir ortamın olması	.746				
	57	Okulun sıcaklık derecesinin uygun olması	.736				
	66	Bu okulda yeniliklerin teşvik edilmesi	.731				
	67	Yöneticilerimin yeni fikirlere destek olması	.714				
	60	Öğrenciler için gayretlerimde okul yönetiminin desteğinin olması	.685				
	44	Bu okulda kendini geliştirme olanaklarının olması	.669				
	38	İş güvenliğimin sağlanması	.656				
	64	Bu okulda sosyal aktivitelerin olması	.653				
	15	Bu okulda ders materyallerinin yeterli olması	.628				
	42	Kendimi güvende hissetmek	.611				
	69	Okul yönetiminin sorunlarımla ilgilenmesi	.598				
	12	Bu okulda çalışanların birbirini desteklemesi	.473				

İnanç	37	İşimin önemli bir amacının olması	.781
	51	Öğretmenlik mesleğinin insan yaşamına etkisinin olması	.739
	39	İşimin yapılmaya değer olması	.725
	50	Topluma karşı sorumluluklarımın olması	.703
	36	İşimi iyi yapmanın beni mutlu etmesi	.686
	14	Mesleğimin topluma yararlı olması	.685
	52	Mesleğimin heyecan verici olması	.633
	16	İşimi yaparken eğlenmek	.551
Güç	17	Ders dışı zamanlarda da aktif görevlerimin bulunması	.811
	18	Ders dışında serbest çalışma ortamlarının olması	.685
	24	Bu okulda faaliyetleri etkileme gücümün olması	.578
	23	Bu okuldaki etkinliklerde görevlerimin olması	.567
	71	Başkaları üzerinde yetki sahibi olmak	.492
Teşvik	10	Bu okulda çabalarımın fark edilmesi	.792
	13	Çalışmalarımın okul yönetimince önemsenmesi	.768
	20	Bu okulda çabalarımın ödüllendirilmesi	.748

Başarı	5	Beni çok çalışmaya iten bir şeylerin olması				.770	
	3	Bu okulda başarı için bana fırsat verilmesi				.671	
	6	Bilimsel faaliyet/akademik etkinliklere katılmamın desteklenmesi				.657	
		Özdeğer	15.71	2.02	1.73	1.33	1.06
		Açıklanan Varyans	23.62	16.58	9.51	9.18	7.32
		Açıklanan Toplam Varyans	66.21				

Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA kapsamında ilk olarak, 420 kişilik yeni bir örneklem grubuna ulaşılarak yeniden veri toplanmıştır. 3 adet anketin uygun olmaması nedeni ile atılması sonucunda kalan 417 kişilik veri setinde eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp (missing) değerler incelenmiş ve eksik verilere atama yapılmıştır. Nihai 417 kişilik örneklemle DFA yapılmıştır. Analiz için model oluşturulmasının ardından, belirlenen sınırlar içerisinde (3'ü aşmayacak şekilde) aynı boyuttaki maddeler arasında gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra Lisrel 8.80 programı ile DFA yapılmıştır. Tablo 7'de ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 7.

İş Motivasyonu Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör/Madde	t-değeri	Standartlaştırılmış Yükler	R ²
İhtiyaç			
M5	15.36	.60	.36
M8	16.82	.76	.58
M17	19.83	.74	.66
M19	17.44	.66	.43
M20	19.02	.80	.64
M24	19.80	.75	.56
M25	13.43	.58	.34
M26	15.50	.66	.43

M27	20.45	.76	.58
M28	21.48	.80	.64
M29	17.80	.73	.53
M30	20.90	.81	.66
M31	22.25	.84	.70
M32	16.26	.71	.50
İnanç			
M7	17.23	.51	.26
M9	15.89	.64	.41
M15	17.49	.52	.27
M16	19.53	.60	.36
M18	18.03	.57	.32
M21	15.75	.54	.29
M22	18.71	.55	.30
M23	15.78	.59	.35
Güç			
M10	11.89	.59	.35
M11	14.32	.68	.46
M13	15.96	.70	.49
M14	17.95	.76	.58
M33	9.78	.55	.30
Teşvik			
M4	19.25	.83	.69
M6	19.41	.83	.69
M12	17.72	.90	.81
Başarı			
M1	16.47	.64	.41
M2	15.45	.67	.45
M3	19.60	.86	.74

Tablo 7'de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri anlamlıdır ($t > 1,96$, $p < .01$). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre, parametre tahminleri, eğer t değerleri 2,56'yı aşarsa 0,01

düzeyinde manidardır. Jöreskog ve Sörbom'a (1993) göre ise, 0,05 hata payı ile 1,96'dan küçük olan t değeri anlamsız kabul edilir. Standartlaştırılmış yükler incelendiğinde her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında orta ve üzeri düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0.30, p < .01$). Geçerlik katsayısı için hesaplanan 0,30 ve daha yüksek korelasyonlar testte yer alan maddelerin faktör içinde geçerli bir nitelikte olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012). İş motivasyonu ölçeğine ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin maddelerinin her bir boyut için geçerli bir değere sahip olduğu görülmektedir ($r > .30, p < .01$).

İhtiyaç boyutuna ilişkin değişkenliği en çok M31 'Yöneticilerimin yeni fikirlere destek olması' (%70) maddesi açıklamaktadır. İnanç boyutuna ilişkin değişkenliği en çok M9 'İşimi yaparken eğlenmek' (%41) maddesi açıklamaktadır. Güç boyutuna ilişkin değişkenliği en çok M14 'Bu okulda faaliyetleri etkileme gücümün olması' (%58) maddesi açıklamaktadır. Teşvik boyutuna ilişkin değişkenliği en çok M12 'Bu okulda çabalarımın ödüllendirilmesi' (%81) maddesi açıklamaktadır. Başarı boyutuna ilişkin değişkenliği en çok M3 'Bilimsel faaliyet/akademik etkinliklere katılmamın desteklenmesi' (%74) maddesi açıklamaktadır.

Araştırma örneklem sayısının yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri, DFA sonucu 173,23 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmada kullanılan 417 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Analizler sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri incelendiğinde; M10 ve M11; M25 ve M26 maddeleri arasında iki modifikasyon önerisinin ortaya çıktığı görülmüştür. Kuramsal olarak incelendiğinde bu maddelerin benzer durumları ölçtükleri, dolayısıyla iki madde arasında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olacağı düşünülmüş ve modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır. Sırasıyla modele yüksek katkı yapacağı ön görülen maddeler arasında modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 8'de tüm ölçeğe yapılan DFA sonucu ortaya çıkan uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 8.

İş Motivasyonu Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

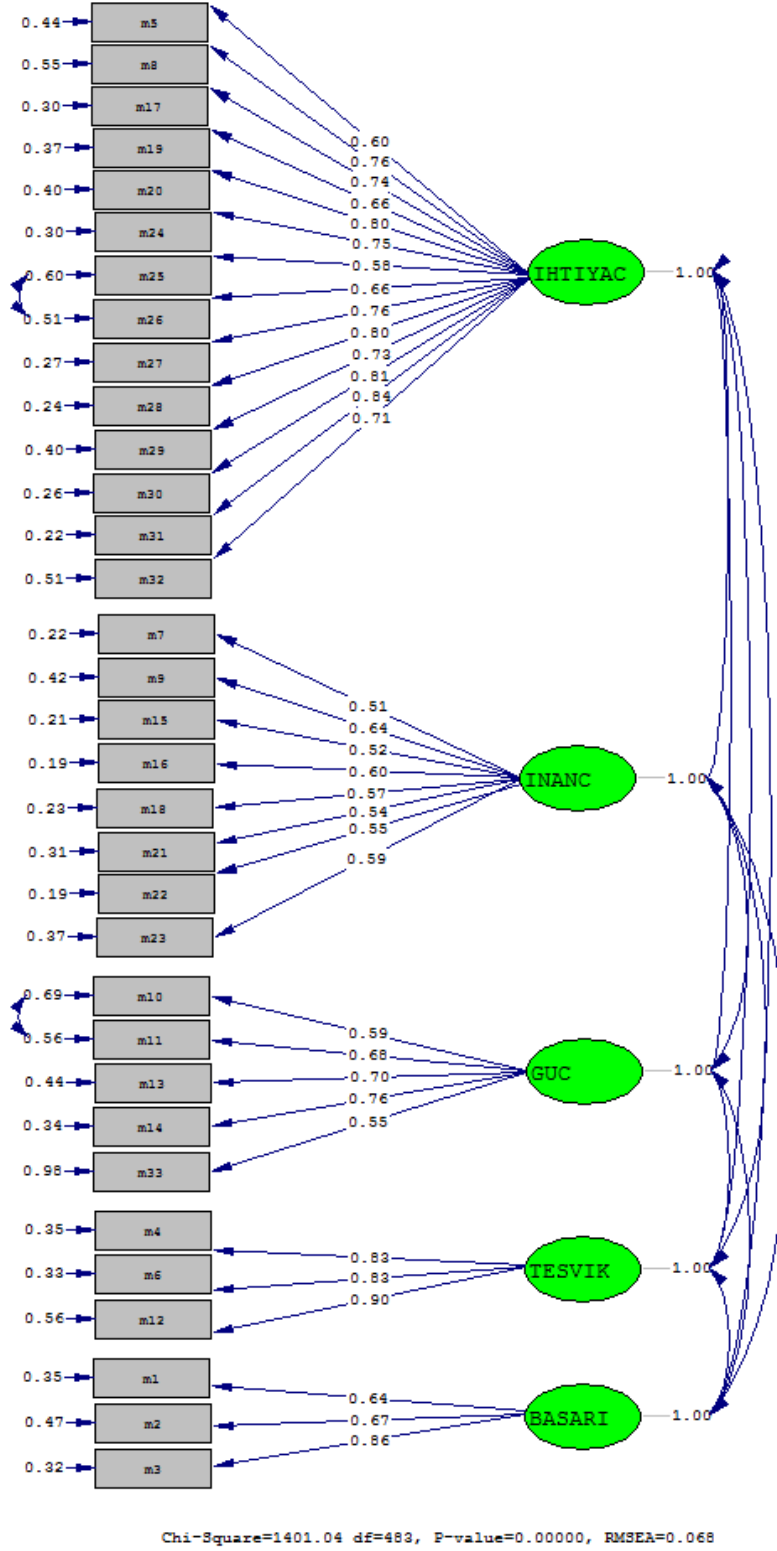
Model	X ²	(X ² /sd)*	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
İş Motivasyonu	1401.04	2.90	.068	.046	.98	.98	.83	.80

*sd = 483, $p < 0,01$

Tablo 8'de verilen uyum değerleri incelendiğinde, iş motivasyonu ölçeğinin 33 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Kline (2011), 2 ile 3 arasındaki χ^2/sd , modelin mükemmel uyum gösterdiğini belirtmektedir, bu çalışmada da χ^2/sd değerinin 2.90 olması modelin mükemmel uyuma

sahip olduğunu göstermektedir. Büyük örneklerde, χ^2/sd yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk, vd. 2012). Ancak, χ^2/sd değerine ek olarak, diğer uyum indekslerinin de dikkate alınmasında fayda görülmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Çelik ve Yılmaz'a göre (2013), .05 ile .08 arasındaki ortalama hata karekök uyumu (RMSEA) değerleri modelin yeterli uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmadaki SRMR değeri (.046) yapısal eşitlik modellemesinde iyi uyuma işaret etmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Sümer'e (2000) göre .98 NNFI değeri mükemmel uyum göstermektedir. Artmalı uyum indekslerinden .98 CFI değeri mükemmel uyumun göstergesidir (Hu ve Bentler, 1999). Mutlak uyum indekslerinden .83 GFI ve .80 AGFI değerleri ise kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984). Şekil 4'te iş motivasyonu ölçeğinin DFA sonuçlarına dair yol diyagramı verilmektedir:



Şekil 4. DFA Yol Diyagramı

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Tablo 9). İkinci olarak ise ölçekteki her bir maddenin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarını tespit etmek için alt-üst grup arasında Bağımsız Örneklemeler t-testi yapılmıştır (Tablo 10). Son olarak ölçeğin güvenirligini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları ve her bir alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler ve Maddeler	\bar{X}	S	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güv. Katsayısı
Faktör 1: İhtiyaç ($\alpha = .96$)				
58	4.17	1.02	.66	.96
56	4.20	.96	.78	.96
59	4.26	.93	.78	.96
57	4.07	1.03	.62	.96
66	4.10	.98	.82	.96
67	4.14	1.01	.84	.96
60	4.17	.97	.81	.96
44	3.90	1.03	.77	.96
38	4.15	.93	.80	.96
64	3.97	1.00	.71	.96
15	3.90	1.12	.69	.96
42	4.22	.90	.68	.96
69	3.98	1.04	.71	.96
12	4.20	.87	.69	.96

Faktör 2: İnanç				
(α = .90)				
37	4.52	.77	.64	.96
51	4.48	.71	.64	.96
39	4.47	.74	.60	.96
50	4.31	.81	.55	.96
36	4.53	.74	.62	.96
14	4.60	.70	.59	.96
52	4.21	.87	.60	.96
16	4.28	.87	.65	.96
Faktör 3: Güç				
(α = .79)				
17	3.50	1.01	.45	.96
18	3.68	1.03	.61	.96
24	3.76	.95	.64	.96
23	3.71	.96	.63	.96
71	3.16	1.13	.38	.96
Faktör 4: Teşvik				
(α = .86)				
10	3.93	1.04	.60	.96
13	3.99	1.06	.64	.96
20	3.53	1.18	.60	.96
Faktör 5: Başarı				
(α = .86)				
5	3.91	.95	.60	.96
3	4.06	.91	.64	.96
6	3.94	1.04	.69	.96
Cronbach Alpha (Ölçek) α = .96				

Genel olarak, her bir faktöre ilişkin güvenilirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, güvenilirlik için yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenirligi .96 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca birinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .96, ikinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .90, üçüncü faktöre ilişkin Cronbach Alpha; .79, dördüncü faktöre ilişkin

$C\alpha$; .86 ve beşinci faktöre ilişkin $C\alpha$; .86 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş boyutu oluşturan 33 maddenin madde analizleri yapılarak, (i) seçilen maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediği ve (ii) ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayanları ayırt edip etmediği araştırılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediğini belirlemek üzere, Tablo 9'da sunulan madde analizi sonuçları incelenmiştir. Buna göre; ihtiyaç faktöründe madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler ($r = .62$) ile ($r = .84$) arasında; inanç faktöründe değerler ($r = .55$) ile ($r = .65$) arasında; güç faktöründe değerler ($r = .38$) ile ($r = .64$) arasında; teşvik faktöründe ($r = .60$) ile ($r = .64$) arasında ve başarı faktöründe ($r = .60$) ile ($r = .69$) arasında değişim göstermektedir. Ölçek maddelerinin geçerliği açısından madde toplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olması bir kanıt olarak kabul edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu yönüyle ölçek madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde, her bir madde için istendik korelasyon katsayılarının olması ($r > .30$), ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10.

Alt ve Üst Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
%27'lik Alt grup	73	105.71	15.90	-25.86	84.62	.00*
%27'lik Üst grup	79	155.90	4.91			

* $p \leq .05$

Güvenirlik kapsamında ikinci olarak testin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayanları ayırt edip etmediği araştırılmıştır (Tablo 10). Bu kapsamda puan sıralamasına göre %27'lik alt ve üst gruplar belirlenmiş ve gruplar arasındaki fark incelenmiştir. Tablo 10'a göre alt ve üst gruplar arasında üst gruplar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t = -25.86$, $p \leq .05$). Bu oluşan farklılık, istenen bir durumdur ve testin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan öğretmenlerle olmayanları ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, alanyazında genel kabul gören üç motivasyon teorisi temel alınarak öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yeni bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ölçek geliştirme süreci; literatür incelemesi, ön uygulama, uzman görüşü ve çeşitli istatistiksel analizlerin yapılması gibi çeşitli aşamalardan meydana

gelmiştir. Geliştirilen ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu faktörler ise sırasıyla “ihtiyaç”, “inanç”, “güç”, “teşvik” ve “başarı” olarak belirlenmiştir. Beş faktörlü bu ölçeğin varyansın %66.21’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu faktörlerin alanyazında araştırmacılar tarafından belirtilen motivasyon faktörleriyle örtüştüğü görülmektedir. Motivasyon faktörlerinin çalışanların psikolojik özellikleri, işin koşulları ve bireysel özellikler ile uyum gösterdiği söylenebilir (Hackman ve Oldman, 1976). Özellikle öğretmenlerin iş motivasyonu açısından ise; Müller vd. (2009) tarafından ifade edildiği gibi işin özellikleri, çalışma koşulları ve mesleğin imajı konularını kapsamaktadır. Benzer şekilde Kyriacou ve Coulthard (2000) tarafından öğretmenlik yapmak için gerekli olduğu vurgulanan içsel motivasyon unsurlarının (öğretim etkinliğiyle ilgili bilgi ve deneyim aktarımı gibi) güç, başarı ve teşvik boyutlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan, dışsal motivasyon unsurlarının (çalışma koşulları, özerklik, ücret seviyesi, iş güvenliği ve statüsü gibi) ihtiyaç boyutuyla örtüştüğü söylenebilir. Son olarak, çocukların hayat başarısını etkileyen değerli bir meslek olması düşüncesi ise inanç boyutu ile benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Hem motivasyon kuramlarından yola çıkılması hem de literatürdeki araştırmacıların bulgularıyla destekleniyor olması bu ölçeğin güçlü yanını oluşturmaktadır. Diğer taraftan, bu ölçeğin öğretmenlerin iş motivasyonu anlamında var olan motivasyon düzeylerini değil de onları motive eden faktörleri belirlemeye dönük olması nedeniyle özgün bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ortaya çıkan bu yapının doğrulanması için yapılan DFA sonucunda da uyum indeks değerlerine bakılmış ve ölçeğin 33 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum içerisinde olduğu görülmüştür. Yapılan uygulamalar ve analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve psikometri açısından yeterli değerlere sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler için iş motivasyonu ile ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin araştırmacılar tarafından kullanılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde denenmesi daha güçlü göstergelere ulaşılmasında faydalı olacaktır.

Sonuç olarak bu ölçeğin resmi ve özel eğitim kurumlarında tüm kademe ve branştaki öğretmenlerinin iş motivasyonu faktörlerini belirlemede kullanılabilir. Ölçekten alınacak yüksek puanların öğretmenlerin iş motivasyonları için öncelikli faktöre işaret edeceği ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Cilt. 2, ss. 267-299). New York: Academic Press.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York, NY, US: Free Press.

- Anderson, J. C. ve Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, (84), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bassett-Jones, N. ve Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power?. *Journal of Management Development*, 24(10), 929-943.
- Bennell, P. (2004). *Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*. Knowledge and Skills for Development, Brighton.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dieleman, M., Cuong, P. V. ve Martineau, T. (2003). Identifying factors for job motivation of rural health workers in North Vietnam. *Human Resources for Health*, 1(1), 1-10.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. ve Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and instruction*, 18(5), 492-498.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. doi: 10.1007/BF02291575
- Kanfer, R. (1990) 'Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology', in M.D. Dunnette and L.M. Hough (eds) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 1, pp. 75-170. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY London: The Guilford Press.
- Kyriacou, C. ve Coulthard, M. (2000). Undergraduates views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2): 117-26.
- Latham, G. P. ve Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 485-516.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Müller, K., Alliata, R. ve Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.
- Neves de Jesus, S. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1), 81-90.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. Online Submission.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmenleri motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4), 421-435.
- Pardee, R. L. (1990). *Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland*. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Fundamentals of management* (8th ed.) New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Rudhumbu, N. (2014). Motivational strategies in the teaching of primary school mathematics in zimbabwe. *International Journal of Education Learning and Development UK*, 2(2), 76-103.
- Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum: The future of work motivation theory. *The Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

- Udechukwu, I. I. (2009). Correctional officer turnover: Of Maslow's needs hierarchy and Herzberg's motivation theory. *Public Personnel Management*, 38(2), 69-82.
- Urdan, T. C. ve Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Wentzel, K. R. ve Miele, D. B. (Ed.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wu, S. M. (2012). Relationships among perceived likeability of principal, school identity, and teacher motivation. *Comprehensive Psychology*, 1(6), 1-11.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.